

Educación histórica en la escuela pandémica. Hacia una pedagogía de la emergencia.

Sebastián Plá

Universidad Nacional Autónoma de México

sebastianpla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 29/09/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9616>

Resumen

En este ensayo discuto las posibilidades de la educación histórica frente a la pandemia de Covid-19. Centro la atención en la dimensión educativa por sobre el saber disciplinar en la educación histórica, así como tener presente las condiciones escolares que han producido las medidas sanitarias, especialmente el cierre de las escuelas y el aislamiento de docentes y estudiantes en sus hogares. Para esto analizo la educación histórica como campo de investigación, describo las condiciones escolares en México a lo largo del 2020, número las características y funciones sociales de la educación histórica que considero más urgente tener presente en este momento histórico, y cierro con algunas sugerencias generales de intervención en tres niveles: el didáctico e inmediato, el curricular y de mediano plazo y el estructural, que tiene la intención de fomentar la justicia curricular en la educación histórica en tiempos de pandemia. Estas propuestas, son parte de lo que denomino una pedagogía para la emergencia.

Palabras clave: educación histórica, pandemia, pedagogía de la emergencia

History Education at the Pandemic School. Towards a Pedagogy of Emergency.

Abstract

In this essay, I discuss what history education can do against the Covid-19 pandemic. I focus my attention in the educational dimension of history education, instead of the disciplinary knowledge. Also, I analyze the school conditions produced by the health control, overall the schools lock down and the isolate of students and teachers. For that, I describe the history education as field of research, the situation of the school in Mexico, and I try to define some features of history education. Finally, I point out suggestion for acting in three levels. First, the instructional, second the curricular and third the structural. All three level use de curricular justice as framework and educational aims. All these suggestions are part of what I call pedagogy for the emergency.

Keywords: history education, pandemic, pedagogy of emergency

Cuando pensamos en la didáctica de la historia acostumbrados a sopesar sus componentes de manera diferente, según nuestros gustos historiográficos, nuestras preferencias teóricas, nuestras disciplinas de origen y nuestras posiciones políticas. Así, consideramos que lo más relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje son los contenidos históricos, las habilidades o competencias cognitivas, la calidad educativa o la formación ciudadana entre otros. La selección de una o la combinación de varios componentes se da inmersa en supuestos dados que por lo general no merecen una discusión seria. Por ejemplo, no hay duda que todo proceso de enseñanza se da en un contexto social y cultural y en un lugar específico. Este lugar, aunque no es el único, es comúnmente la escuela. Y todavía más allá. La enseñanza de la historia en práctica social está contenida en algo tan familiar a todos nosotros que lo perdemos de vista o, por lo menos, lo obviamos: la educación. Es tan importante lo educativo que el nombre en boga de nuestro quehacer es el de educación histórica.

La educación es a la enseñanza o didáctica de la historia, lo que el agua es al pez. Como se acostumbra a decir, el último en descubrir el agua es el pez. Está tan inmerso en ella, le es tan vital y tan familiar, que no se percató de ella hasta que se le atrapa con una red y se le expone al aire. En cuanto se le extrae del líquido vital. En ese momento, un deseo vehemente, desenfrenado, angustioso por volver al agua se apodera de él. Eso que era tan común, tan natural a su existencia, cobra todo su sentido y valor. Hoy, con el clausura temporal y generalizada de las escuelas a nivel global, con nuestro encierro involuntario en nuestras casas, los contextos de enseñanza, la escuela como lugar y el sentido de lo educativo en general, y de la enseñanza de la historia en particular, se trastocaron al grado que su falsa naturalidad, su normalidad cultural, ha quedado expuesta. La pandemia de Covid-19 y las medidas sanitarias tomadas por los Estados a lo largo del 2020, nos sacaron del agua. Pero hay una diferencia entre el pez y nosotros. Ante la imposibilidad en apariencia pasajera de volver al agua, hemos cambiado al agua de lugar y de forma. Ahora es un líquido digital.

Este movimiento acelerado, este salto urgente de la escuela como espacio físico y común a la práctica escolar privatizada en los hogares, me hace preguntarme de manera amplia ¿qué educación para la pandemia? ¿qué educación para qué escuela durante los meses de enclaustramiento y aislamiento social? y, de forma más particularizada, ¿qué enseñanza o didáctica de la historia? ¿qué educación histórica y para qué?

Trataré de dar respuesta a estas preguntas a partir del análisis de la dimensión educativa de la pandemia de Covid-19, especialmente lo relacionado con el cierre de las escuelas, la educación a distancia y el lugar de la educación histórica en esta crisis. Para esto, comenzaré describiendo el lugar desde el que hablo en relación a la educación histórica como campo de investigación. Posteriormente, describiré un poco la situación de la escuela en México y la respuesta oficial frente a la pandemia, dado que es el país donde vivo. A continuación, describiré lo que veo de la enseñanza de la historia dentro de esta escuela, para finalmente, propugnar por el lugar de la historia y el conocimiento social en una pedagogía que responda a la emergencia sanitaria que vivimos.

Antes de pasar a discutir estos aspectos del presente educativo, vale la pena mencionar que la sacrosanta separación entre objeto de investigación e investigador que da sustento al estudio objetivo de la realidad educativa, también ha perdido sentido aquí. Estoy tan inmerso en las consecuencias de la pandemia, como cualquiera. No puedo desligarme de ella y, por tanto, solo puedo pensarla a partir de mi experiencia personal. Hay mucha subjetividad en estas líneas. Pero esto no quita validez ni posible verdad a lo que pienso. Aún más allá, creo que mucho de lo que se está produciendo en las prácticas educativas de la escuela pandémica, solo pueden observarse a partir de lo que somos dentro del fenómeno social que estamos viviendo. Como escribió Luis Villoro, “hay realidades cuyo conocimiento requiere capacidades

subjetivas más amplias que las puramente intelectuales” (Villoro, 2008; 120). Este es claramente el caso de la educación histórica en tiempos de pandemia.

1. Lo educativo de la educación histórica.

En un libro central de la teoría educativa norteamericana de los últimos treinta años, *Theory of Curriculum*, William Pinar (2004) explica que el principal objetivo de su texto es construir una teoría educativa y del currículum con lenguaje eminentemente educativo. El autor narra que a partir de la bisagra entre los siglos XIX y XX y con mucha fuerza durante la segunda mitad del siglo pasado, la sociología y la psicología dominaron la teoría y la investigación en educación. El problema de esto, continúa Pinar, es que dichas investigaciones se deben a la sociología y la psicología, por lo que sus intereses son producir conocimiento que sea reconocido por dichas disciplinas. En otras palabras, la sociología educativa es sociología y la psicología educativa es psicología. No son educación. Por eso, concluye el autor norteamericano, se debe construir teoría educativa desde la educación, lo que no implica negar otras disciplinas, en especial los estudios culturales, la filosofía y el psicoanálisis. Más allá de que esta visión muestra cierto desconocimiento del pensamiento pedagógico europeo continental, es decir, la historia pedagógica que no ha sido escrita en inglés, la idea de Pinar representa nítidamente el discurso educativo y la investigación contemporánea, incluida la educación histórica. Este mismo problema, no pensar lo educativo desde la educación, se lo ha planteado desde la filosofía otro pensador contemporáneo que vale la pena leer, Gert Biesta (2012, 2014). Pero este, como es inglés, si reconoce la historia de la pedagogía continental de tradición alemana y francesa, sobre todo. Biesta limita el problema al mundo angloparlante. La pregunta de Biesta es ¿qué hace a la educación educativa? y sus respuestas abrevan, entre otras fuentes, de la filosofía basada en Jacques Ranciere y su interpretación de Joseph Jacotot en el libro *El maestro ignorante*, así como de la democracia deliberativa de Iris Marion Young. Más allá de que el espacio de enunciación de estos autores es el mundo anglosajón, creo que la idea de que la sociología educativa responde a la sociología y la psicología educativa a la psicología y no a la educación, es central. Si llevamos esta tendencia del discurso educativo actual a la línea de la educación histórica, podemos ver algo similar. Pensemos en el nombre de educación histórica. La educación es una acción, por lo que siempre está atada al verbo educar, mientras que histórica hace referencia a una característica que está íntimamente relacionada a un saber, pues en este caso no hace referencia a procesos sociales a través del tiempo, sino la epistemología de la historiografía profesional. Nuestra rama de investigación se concentra en esta segunda característica, que en el ámbito de las didácticas específicas es intercambiable por otros adjetivos: matemáticas, científica, cívica y así sucesivamente. Esto hace que nos concentremos en la dimensión secundaria y no primaria de la educación histórica. Extendiendo las preguntas de Pinar y Biesta podríamos formular la pregunta así: ¿qué hace histórica (ciencia histórica), la educación histórica? Esta pregunta tiene su compromiso con la historia y puede observarse en dos de las principales corrientes de investigación en enseñanza de la historia, como son el pensamiento histórico y la consciencia histórica, que tienen entre sus exponentes más relevantes a Peter Seixas (2013) y Jörn Rüsen (2008).

Lo anterior no tiene nada de negativo. El conocimiento que se produce desde la historia, la sociología y la psicología sobre la educación es valioso. Simplemente no es investigación educativa, sino investigación sobre la educación. Tal es así, que la inmensa bibliografía utilizada por estas corrientes desconoce la historia del pensamiento pedagógico. Son diversas maneras de pensar un problema o un objeto de estudio. Pero a diferencia de estas posiciones, en este texto formulo la pregunta en otro orden: ¿qué hace la educación histórica, educativa?, lo que implica pensar ¿qué tipos de subjetividades podemos formar con los y las estudiantes encerradas en una especie de escuela familiar? ¿qué pasa con los cuerpos, con las relaciones o con los sujetos y qué puede hacer la educación? Este planteamiento, más centrado en el

proceso educativo, fija la atención en la relación intersubjetiva entre sujetos en contextos específicos que configuran en buena medida a los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en lo que sucede con un saber determinado, como es el saber histórico.

Antes de seguir, creo que hay que limitar un poco más la pregunta sobre qué de educativo tiene la educación histórica y replantearla más o menos así: ¿qué de educativo o qué educación ha impartido la educación histórica durante el cierre de escuelas como consecuencia de las medidas sanitarias contra la pandemia de Covid-19? Aunque faltan estudios empíricos, se pueden dar dos respuestas rápidas. Una, que en el loable intento por responder al presente inmediato, ha llenado los contenidos históricos de temas relacionados con epidemia a lo largo del pasado. Tan es así, que en una entrevista a una madre de familia en una escuela secundaria rural en el estado de Morelos, me comentaba que su hija estaba harta de que todas las actividades, incluidas las de historia, estuvieran dedicadas a la pandemia. “Si no puedo ir a la escuela, por lo menos que me ayuden a distraerme” se quejaba la niña en voz de la madre. La otra es reproducir la misma historia de la escuela, pero en mundo digital: líneas del tiempo y exámenes de opción múltiples en Power Point o GoogleForm. Obviamente, la pregunta sobre qué ha hecho la enseñanza de la historia en tiempos del Covid-19 tiene muchos matices: infinidad de prácticas docentes que se diferencian entre sí. Pero son tantos colores los que presenta la realidad y dado que muchos de ellos todavía están por describirse, que aquí solo me concentro en los aspectos generales de la educación histórica en tiempos de pandemia.

2. Pandemia y escuela.

Al hablar de la enseñanza de la historia aquí, me refiero exclusivamente a la educación histórica escolar. No hago referencia a la pedagogía pública, donde los estudios culturales nos ayudarían mucho a estudiar el fenómeno. Me refiero y me referiré aquí a la enseñanza de la historia dentro del marco institucional de la educación básica y obligatoria dentro de la escuela. En México, esto hace referencia a más de 30 millones de personas, desde preschool hasta bachillerato y contando a los y las docentes. Pero también hace referencia a la escuela. Y aquí es donde está el meollo de todo esto. En la escuela en tiempos de pandemia.

En México, como en buena parte del mundo, los primeros pasos tomados por las medidas sanitarias para reducir la velocidad de contagios causados por el Covid-19 fue cerrar las escuelas. Y una de las últimas medidas, será abrirlas. Es decir, la escuela cerrada o parcialmente cerrada, a las medidas sanitarias contra la pandemia de cabo a rabo. Esto porque cualquiera que haya trabajado en una escuela, sabe que la profesión docente es una profesión de riesgo desde la perspectiva de la salud pública, pues el carácter colectivo y de reunión al interior de sus edificios concentran y distribuyen además de las ideas, todo tipo de virus y bacterias. Pero también, porque se considera que la escuela no puede ni deber parar. Aunque no sea idéntica la cotidianidad escolar en la casa a la que sucede en los muros a la vida dentro de sus muros, la escuela en los hogares puede reproducir sus enseñanzas y fomentar, mal que bien, los aprendizajes esperados.

La continuidad escolar en tiempos de pandemia, tiene también razones sociológicas muy relevantes: el modelo casi universal de escuela cumple funciones básicas en la regulación social. Señala los usos de los tiempos a lo largo del día no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral; otorga credenciales; y da sustento a millones de personas. Aún más, determina ciclos etarios y organiza la sociedad con base en la edad. Mucho de esto reproduce las condiciones sociales inequitativas, pero también abre posibilidad a la equidad y la igualdad.

La escuela como reguladora de los tiempos y en cierta medida de los espacios sociales y urbanos, abre posibilidades de ingreso de las mujeres al mercado laboral, situación terriblemente amenazada en los tiempos pandémicos. También, como han señalado

Maachelien y Simmons (2014), la escuela crea una pausa que separa la vida cotidiana del tiempo escolar y sus procesos educativos y de aprendizaje. Este tiempo, libera a la infancia un poco del yugo paterno y materno, al mismo tiempo que democratiza el conocimiento al ponerlo al alcance de amplias capas sociales. Estos tipos y formas de conocimiento, como parte del saber historiográfico, solo puede ser trabajado y aprendido en ese tiempo libre de ocio, libre de trabajo y libre de las madres y los padres, tutores. Finalmente, la escuela crea espacios relativamente protegidos para la sociabilidad entre pares. El cierre de las instituciones educativas amenaza su lado liberador y se corre el riesgo de que se reproduzca su lado más autoritario y certificador (Plá, 2020a).

En México, este lado poco agradable de la escuela se ha visto reflejado en la actitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ante las condiciones de desigualdad imperantes (Lloyd, 2020), la falta de conectividad a internet del 50% de los estudiantes y, por tanto, la incapacidad estatal de promover procesos de escolarización en línea en condiciones mínimas de equidad, se optó por llevar todos los contenidos a la televisión. Este programa se denominó “Aprende en casa I” y ahora, con el ciclo escolar iniciado en agosto de 2020, estamos en “Aprende en casa II”. La idea en sí es potente. La mejor forma de aproximarse lo más posible a los niveles de cobertura del sistema educativo que existían antes de la pandemia, es a través de la televisión, pues su alcance es el 98%, según cifras del Secretaría de Educación Pública Esteban Moctezuma (Damián, 2020). La emisión del mensaje televisivo, se complementa con un cuadernillo de actividades. Sin embargo, esto tiene sus riesgos, como he expuesto en otros espacios (Plá, en prensa). El primero es lo que Paulo Freire denunció hace décadas como la educación bancaria: “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten [...], el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos” (Freire, 2017; 52). En esta lógica, el maestro no existe y su lugar es ocupado por el ministerio de educación y los padres y las madres de familia, en una especie de falsa docencia compartida. El constante decir de las autoridades de que lo importante era “salvar” el año escolar y evaluar a los alumnos y que ahora lo relevante es que el curso por televisión tiene validez oficial, son muestra de lo anterior. Como se podrá imaginar, este panorama limita mucho la enseñanza de la historia compleja, por lo que en la práctica hay una especie de retorno al código disciplinar descrito por Raimundo Cuesta (1997) y que tan lúcidamente ha trabajado en América Latina María Paula González (2018).

Pero la escuela es una institución mucho más amplia que un ministro de educación. Su modelo es casi universal. Además, posee una historia que produce inercias que no son fáciles de eludir. Quizá una de las más fuertes para México, es la práctica de que la familia está a disposición de la escuela. En esta lógica, la escuela manda sobre los ciudadanos y no hace el mínimo esfuerzo para ajustarse a las condiciones tan complejas de las familias confinadas en sus hogares. Dos ejemplos, uno práctico y otro simbólico. El primero es una niña de clase media que tiene la fortuna de recibir su escolarización en línea. La tarea es una línea del tiempo desde Mesoamérica hasta la guerra de independencia de México a inicios del siglo XIX. La niña pregunta cómo debe hacer la línea, a lo que la docente contesta: “ve a la cocina y pregúntale a tu madre cómo hacerla”. Obviemos por el momento la reproducción de la estructura patriarcal que expone en esta breve narración, y fijemos la atención en la indicación de la docente. Ella renuncia a su obligación de enseñanza y responsabiliza a la madre del proceso de escolarización, que por cierto no estaba en la cocina sino trabajando frente a una computadora. El segundo ejemplo es más simbólico. Una y otra vez, Esteban Moctezuma agradeció a las madres y padres de familia de su apoyo al Estado en la educación de sus hijos (Sánchez, 2020). El Estado aquí es el gran Padre que educa por medio de las madres de familia. Además de la escuela capitalista (Plá, 2020), la pandemia ha mostrado el lado más patriarcal de la escuela o por lo menos, de Moctezuma.

Si pensamos a la educación histórica desde la disciplina histórica o desde una psicología educativa elemental, lo anterior no tiene nada que ver con la enseñanza de la historia. Pero si lo vemos desde la educación e incluso desde cierta psicología social (Terigi, 2020), es claro que tiene una íntima relación. La escuela, con su cultura escolar (Viñao, 2006), sus prácticas, sus sentidos educativos y sus formas de crear contextos de aprendizaje para aprender determinados saberes, es tan importante como el contenido, la didáctica o los programas de estudio. Lo que acostumbramos a llamar contexto o lugar y que normalmente describimos de soslayo o a veces los consideramos naturales, no es un marco donde se desenvuelve la educación, es parte constitutiva de la misma. Así como la escuela y su cultura forma un tipo de sujeto, la escuela en casa forma otro tipo de sujeto, a pesar de que se trabaje el mismo contenido e incluso el mismo libro de texto. El contexto en educación, es texto y, como la enseñanza de la historia es educación, una historia pensada para la escuela física ya no funciona para la escuela virtual o a distancia. O si funciona, será para reproducirse así misma, sea una visión memorística y enciclopédica o una innovadora y progresista basada en el pensamiento disciplinar. Las preguntas aquí de nuevo se multiplican: ¿Qué educación histórica en qué escuela? ¿Qué educación histórica para qué sujetos en qué condiciones pandémicas?

3. Educación histórica y pandemia.

La enseñanza de la historia o educación histórica, así como la producción científica y profesional de la historia, no se sienten cómodos sin el espacio y el tiempo suspendido que es la vida dentro de los muros escolares. Es justo el hecho de que la escuela saque a los y las alumnas de la vida cotidiana y produzca un distanciamiento entre las formas de nombrar esa misma vida cotidiana y su experiencia, lo que permite aprender nuevos conocimientos o, en su caso, producir nuevo conocimiento. La historia lo sabe muy, incluso considera que el distanciamiento entre el historiador o historiadora y el proceso estudiado es tan importante, que si no existe dicha separación temporal no se puede producir conocimiento histórico. Simplemente, no es historia. Pero la separación de la o el historiador no es solo temporal, sino también de la vorágine de su propio entorno cotidiano ¿Se imaginan la cantidad de horas de soledad y distanciamiento de la vida cotidiana que le tomó a Fernand Braudel escribir *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en los tiempos de Felipe II*, a Peter Burke escribir los dos tomos de *Historia social del conocimiento* o a Tony Judt *Posguerra*? Lo mismo sucede con la enseñanza de la historia dentro de la escuela, sea la más tradicional de ellas o sean las nuevas propuestas didácticas. Por ejemplo, es más fácil promover el aprendizaje histórico a partir del performance de ritos escolares mientras el docente tenga el control físico, simbólico y temporal dentro del espacio escolar. De igual manera, llevar a cabo el largo proceso de enseñar a pensar históricamente a través de fuentes primarias a estudiantes de educación secundaria es factible si están guiados dentro de un espacio áulico directamente diseñado para eso. Diferente es estar en el comedor de un departamento, con dos hermanos menores, sin computadora, sin conexión a internet y padres angustiados tras la pérdida del empleo por causa de la pandemia. En resultado, como expone un profesor de secundaria del estado de Colima, “las actividades deben ser sencillas y lo más prácticas posible para los estudiantes: una investigación a mano en el cuaderno u otro tipo de propuestas didácticas que resulten ligeras, como cuestionarios de respuesta simple, líneas del tiempo, biografías, etc. Bajo las condiciones de aprendizaje a distancia, trabajos más complejos como los proyectos didácticos resultan difíciles para los alumnos y los padres de familia y son rechazados” (Castillo Cruz, 2020; 53). A sabiendas de esto, “Aprende en casa II”, solo será televisada, ya sin interacción pedagógica alguna.

Esperemos que este no sea el triste destino de la educación y, dentro de ella la enseñanza de la historia, sobre todo en educación primaria. En secundaria o bachillerato, con las aulas virtuales y los y las docentes especializados puede haber un poco de más esperanza, siempre

y cuando tengamos presente que, en México, el 50% de los y las estudiantes no podrán tener acceso a ella. Pero tampoco podrán recibir otra educación histórica si quienes nos dedicamos a sus estudios no cambiamos el peso de nuestra reflexión y acción, es decir, si no nos concentrarnos en la educación y seguimos pensando solo en la historia y su didáctica. La fractura producida por las medidas higiénicas contra el Covid-19 es en la escuela y en la educación escolarizada en general, no en la enseñanza de la historia. En otras palabras, a lo que tenemos que buscar respuesta no es a qué enseñanza de la historia en tiempos de pandemia, sino qué puede aportar la educación histórica para paliar el efecto trágico de la pandemia en el sistema escolar y, sobre todo, en las y los estudiantes y docentes.

Para esto, desde mi punto de vista, tenemos que tener presente cuatro aspectos de la educación histórica que comúnmente olvidamos, pero que pueden ayudarnos a comprender no solo cómo actuar en el presente, sino enfocarnos en la dimensión educativa y no disciplinar de la enseñanza de la historia.

La educación histórica no es lo mismo que la disciplina histórica.

Esto parece muy obvio, pero si vemos la inmensa mayoría de la investigación en el campo no es lo es tanto. Toda la corriente de pensamiento histórico que trata de formar pequeños historiadores, contradice esta máxima. Todas aquellas visiones que consideran que la función de la didáctica es hacer un proceso de transposición didáctica fiel, en la que mientras más se parezca la historia escolar a la historia profesional, no niega la diferencia entre escuela y saber profesional, pero trata de borrarla. Todos aquellos que hemos puesto y han puesto peso a la historia por sobre la educación, la hemos negado consciente o inconscientemente.

La educación histórica en la escuela, para existir, lo primero que necesita es la escuela, con toda su cultura y su forma de valorar y legitimar ciertos conocimientos históricos. Esta historia, solo tiene cabida dentro de la escuela en cuanto se le otorga un sentido educativo muy distinto a la historia profesional. La identidad nacional es más fuerte que la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico no únicamente porque es mera política o porque parte de un lugar de enunciación muy poderoso, sino porque su finalidad educativa tiene un sentido social mucho más amplio que el que esgrime quien pretende producir pequeños historiadores. No solo es emoción contra razón, romanticismo contra ilustración, es la finalidad educativa lo que da fuerza a la enseñanza tradicional de la historia. La pandemia, a mi parecer, muestra que ambas finalidades educativas, identidad nacional o pequeños historiadores-ciudadanos liberales no están ayudando a los niños, niñas y jóvenes encerrados en sus casas. Una finalidad de la educación histórica en particular y de la enseñanza de las ciencias sociales en general, podría ser que los y las estudiantes utilicen los conceptos de dichos saberes, el lenguaje de las humanidades para poder explicarse a sí mismos. Esto implica una relación entre ciencia y escolarización, como demostró hace ya tiempo Yves Chevallard (1991), pero con una recontextualización y resignificación del saber dentro del ámbito escolar y las culturas infantiles y juveniles.

La educación histórica es para el presente.

Otra perogrullada que no se lleva a la práctica. Todos sabemos que se enseña en el presente, que el momento de la interacción educativa es en presente, pero siempre la mente está puesta en un futuro idealizado, utópico, que puede ser construido gracias a una escolarización sistemática con objetivos perfectamente delineados y que basta con seguirlos para formar al ciudadano ideal. Incluso, muchos de nuestros diagnósticos predisponen de entrada el remedio pensado para tiempos anteriores a la pandemia. Si yo llego y hago un diagnóstico sobre el uso de las fuentes históricas para construir una narración histórica con chicos y chicas de 12 años, les apuesto que el resultado será que no lo saben hacer. ¿Qué sigue? Establecer una secuencia didáctica para que lo aprenda, independientemente de que los y las estudiantes lleven cinco meses en aislamiento, que hayan perdido contacto con sus pares, que vivan en entornos de

violencia familiar y de género o que tengan que abandonar parcialmente la escuela por la crisis económica. ¿A qué presente nos referimos cuando decimos esto? Para mí, es una historia que ayude a comprender la desigualdad que antecede y se acrecienta a la pandemia, que comprendan la larga dimensión histórica de la violencia de género, que reconozca el desastre ambiental que se está tornando apocalíptico, que ayude a restablecer los vínculos sociales de lo común que produce la escuela y que ayude a comprender a los y las chicas que su dolor personal causado por el encierro, es también un dolor colectivo.

La educación histórica es una acción política.

Lo dijo Freire y hoy es reconocido por todos, pero negado en la práctica una y otra vez. Esto porque como dice Wayne Ross (2017), mientras más próximo un argumento es al estatus quo, menos político se considera, mientras más distante del estatus quo, más político se considera. La identidad nacional se reproduce a sí misma como si no fuera ideología. Lo ha hecho desde el siglo XIX y lo seguirá haciendo, pues parte de su éxito está en negar su dimensión política. Pero lo mismo pasa si el peso está exclusivamente en la dimensión histórica de la educación histórica, especialmente si lo que se intenta es reproducir la ciencia histórica en la escuela. Incluso, en la pedagogía crítica y en la historia crítica del currículum, se ha denunciado el carácter profundamente conservador y colonial de esta práctica pues su intencionalidad educativa final, es presentar como conocimiento superior al producido por los historiadores para conservar el estatus y la posición social de este grupo. Quizá esta crítica es excesiva, pero un dejo de verdad me parece que oculta. Hoy el estatus quo en nuestro campo educativo y escolar es el saber científico, especialista, por sobre el saber docente. Si reconocemos la dimensión política de la enseñanza de la historia, tenemos que entenderla en su dimensión educativa, pública, presente y actuar en consecuencia. Como mínimo, reconozcamos la ideología de cada quien. Si se promueve una historia científica, se basa en la identidad nacional o promueve el estudio de los problemas estructurales que envuelven a los y las estudiantes se sostiene un posicionamiento político diferente. Creo que, en este reconocimiento, la *Public History* y *Public Pedagogy* hoy día, nos llevan mucha delantera.

El contexto es texto.

Este aspecto ya lo he mencionado, pero no sobra decirlo una vez más. Aprender en la casa no es lo mismo que aprender en un salón de clases dentro de una escuela. El resultado es que el aprendizaje es diferente, pero también el proceso educativo en su conjunto, es decir, la formación de subjetividades, es distinto. Por tanto, no se trata solo de llevar el contenido a la casa, ajustarlo a las plataformas digitales, convertirlo en programa de televisión o volverlo una guía de actividades, si no diseñar los procesos de enseñanza de la historia para otro espacio, otro tipo de relaciones y otro tipo de finalidades educativas. Dos ejemplos rápidos. Si uno hace una estrategia didáctica para un museo la debe diseñar con una estructura, una finalidad y unos contenidos distintos a si lo hacen un aula. Si hago un podcast o doy una conferencia en línea, tengo que pensar que mi interlocutor podrá o no podrá estar frente a la computadora. Esto modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en su forma como en su fondo. Por eso, el estar en la sala de mi clase impartiendo clases y mi grupo fragmentado en los hogares de mis estudiantes, con sus propias configuraciones de sentido, son parte de la didáctica, de la escuela en pandemia y la educación que acarrea con ella.

4. Educación histórica y pedagogía de la emergencia.

He delineado hasta aquí tres puntos centrales: a) en este momento histórico, como investigadores y docentes de educación histórica, tenemos que poner énfasis en lo educativo y no en lo histórico; b) la pandemia trastocó la escuela, en especial, su lugar como bien común y como espacio potencial de libertad para los y las estudiantes, c) la enseñanza de la historia ha respondido en general, aunque estoy seguro que muchos maestros han hecho grandes logros

en sus escuelas, mal al cierre de las escuelas, pues simplemente adaptó lo que venía haciendo sin modificaciones significativas para enfrentar la coyuntura escolar.

Pero en México, como en otras partes del mundo, la situación no será tan fugaz como deseamos. Por eso una pedagogía de la emergencia es urgente. Entiendo una pedagogía de la emergencia como la acción educativa que, basada en una profunda historia del pensamiento educativo, se reinvente para responder lo mejor posible al mundo pandémico que enfrentamos. Es una pedagogía profundamente solidaria y rebelde, para que pueda crear una escuela un poco más justa, dedicada a la sociedad y no a la propia escuela. Esto quizá, nos permita al regresar de la pandemia con una escuela un poco mejor, por lo menos un poco diferente, a la que tenemos en la actualidad.

A continuación, señalo algunas de las acciones que podríamos considerar en una educación histórica para una pedagogía de la emergencia. Están divididas en tres niveles de intervención. En el primero, ubico lo que podemos considerar la respuesta inmediata a la coyuntura. Es un nivel didáctico. La segunda es el establecimiento de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en principios de lo que he trabajado como justicia curricular (Connell, 1994; Torres, 2009) y en específico en enseñanza de la historia (Plá, 2016, 2018). Finalmente, un tercer nivel, el de las finalidades educativas y su exigencia por transformar las sociedades desiguales y violentas en las que vivimos. Esto es lo que podemos denominar nivel estructural. Aclaro que algunas de estas ideas surgen fundamentalmente en respuesta a las acciones que ha tomado la SEP en México para enfrentar la crisis de la escuela en tiempos de la pandemia de Covid-19, pero creo que pueden extenderse a otras partes de la región latinoamericana.

En el nivel didáctico:

1. Las decisiones pedagógicas durante la pandemia tienen que ser tomadas por cada centro educativo y por el trabajo colegiado de sus profesores, y no como política general uniforme. Esto, como veremos más adelante, no implica olvidar el currículum como cultura común (Dussel, 2020), sino su reformulación frente a las exigencias de la pandemia. A diferencia de las decisiones de salud pública que requieren de un relativo consenso entre las autoridades de diferentes niveles, en educación se necesita partir de lo local y lo particular. Es hora de que las y los maestros recuperaren el protagonismo que la educación neoliberal -y algunos especialistas- les han arrebatado. En México, con su tradición centralista, se ha tomado el camino hacia una reconcentración de los lineamientos educativos en el poder central. Esto deja poco margen no solo a la educación histórica, si no, a todos los procesos de escolarización en general. Por eso, tenemos que apostar por la agencia de las y los docentes.
2. Una de las tragedias educativas más fuertes producida por la pandemia, es que las y los alumnos quedaron aislados. Esto, al mismo tiempo que abre las posibilidades de un trabajo individualizado con los estudiantes, rompe con la idea de colectividad inherente a cada escuela. El trabajo, con base en las posibilidades, debe recuperar el trabajo colectivo para que la escuela ofrezca de nuevo la posibilidad de construir lo común, lo que es de todos. Esto es lo que Philippe Meirieu (2018) ha denominado educación diferenciada, es decir, trabajar lo colectivo y lo personal al mismo tiempo.
3. Hoy más que nunca, con el uso compulsivo e inevitable de Internet, o en su caso de la TV, como mediadores educativos, es importante analizar el uso público de la historia y del conocimiento social. La red está llena de discursos varios sobre la historia, por lo que podemos encontrar trabajos historiográficos, videos *amateurs*, memes, revisionismo cómico de tinte conservador, usos religiosos o políticos de la historia y, como hemos trabajado con anterioridad, una historia que reproduce las estructuras narrativas y cognitivas de la historia escolar tradicional, memorística y nacionalista (Plá y Rodríguez, 2013). Estos usos públicos de la historia pueden ser incluidos en educación secundaria

como parte sustancial del contenido. Esto permite sumar a la enseñanza de la historia como contenido educativo al derecho colectivo de interpretar el pasado de múltiples maneras, al mismo tiempo que nos permite analizar y criticar los diferentes usos legítimos o tramposos que se hagan de ella.

4. Dentro de los contenidos de enseñanza, la tradición pedagógica centrada en el niño y la idea de aprendizaje concéntrica expandida con fuerza por el constructivismo en los años noventa del siglo pasado, han llevado a un exceso de pandemia como contenido. En español se trabaja la pandemia, en ciencias el Covid-19, en historia las epidemias en el pasado, en arte las manifestaciones pictóricas de las epidemias y así sucesivamente. Esto tuvo en un primer momento sentido, pero tras más de medio año atrapados en nuestros hogares, la pandemia se tornó sofocante para todos. La historia y la enseñanza de las ciencias sociales puede ser un contenido que aligere, que saque a las chicas y los chicos de la sala de sus casas y les permita pensar sobre otras realidades y otras formas de ser, no solo durante epidemias, sino en las múltiples facetas humanas. Aquí, el arte que ha sido el gran olvidado de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, puede ganar un poco de espacio. Pero esto solo será posible si tenemos presente que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no son igual que la historia o las ciencias sociales profesionales, y que tampoco pueden limitarse a la identidad nacional. Arte, sueños, esperanzas y libertades son fines educativos y no disciplinarios. Lo que necesitamos, es una educación histórica que de esperanza y que suavice el miedo a la muerte que nos invade a muchos.

En el nivel curricular:

5. La escuela en casa es una amenaza a la escuela como espacio público, por lo que la educación histórica y en general los colectivos docentes debemos luchar por lo público de la educación. Y no solo me refiero a la educación pública en sí, sino a la privatización forzada, al encierro familiar de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las y los docentes deben hacer lo posible por sacar a los padres de todo este asunto y recuperar esa posibilidad de libertad que da la relación entre los pares en un espacio público como es la escuela. Esto implica no solo enfrentar el momento coyuntural de la pandemia, sino el largo embate conservador que ha metido cada vez más a los padres de familia a la escuela, llegando quizá a su clímax más aberrante y peligroso con el movimiento *Escola sem partido* brasileño. Por supuesto, esto varía según las condiciones familiares y sociales de cada familia y, en cierta medida, tengo claro que va a contracorriente de la mayoría de las acciones estatales, que han utilizado a la madre como mediadora del o la docente. Esta situación es compleja, pues al mismo tiempo que se puede necesitar a las madres o padres de familia o, en el mejor de los casos, que sus esfuerzos pedagógicos infructuosos conduzcan a la revalorización del trabajo especializado de los y las docentes, puede romper a largo plazo la escuela como lugar público, como espacio común, en el que el derecho fundamental es el derecho del niño a conocer y no el derecho de los padres a poseerlos como propiedad privada. Luchar contra esta tendencia, es una acción relevante para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
6. El aislamiento producido por la pandemia ha recrudecido en algunos casos el aislamiento docente. *Google Classroom*, reproduce la separación de las asignaturas y a pesar de muchos esfuerzos, los alumnos transitan de una a otra sin conexión entre ellas. Esto, varía según el nivel educativo y el tipo de escuela, pues no es lo mismo una secundaria con mil alumnos y más de cien docentes en los suburbios de Guadalajara que una escuela multigrado y unidocente en la selva chiapaneca. Reconociendo esas diferencias, considero que en secundaria y bachillerato es necesario hacer pequeños grupos interdisciplinarios docentes que atiendan a un número más amplio de grupos. Estos equipos de profesoras y profesores podrían desarrollar proyectos de investigación, cubrir el programa exigido por la SEP o el ministerio de educación nacional y trabajar conjuntamente las condiciones de

cada estudiante. Para esto, creo que las humanidades (literatura, historia, ciencias sociales y arte) pueden cumplir la función aglutinadora. Aunque el problema de la enfermedad producida por el Covid-19 es un problema médico, las consecuencias sociales, económicas, políticas y psicológicas que producen las medidas sanitarias, pueden ser trabajadas por una pedagogía de la emergencia de manera mucho más eficiente por las asignaturas humanísticas. En otras palabras, urge rehacer los currículos nacionales tan centrados en los aspectos técnicos de la lectura y la escritura, el pensamiento matemático y las operaciones cognitivas de las ciencias, para hacer un currículum en el que las artes, la historia y las ciencias sociales sean su núcleo, como sostuvo entre otros Elliot Eisner (2002).

7. El currículum juega un papel importante en la antinomia pedagógica entre lo común y lo individual, entre lo colectivo y lo personalizado. En esta lógica, el trabajo local y particular a cada escuela para atender las diferentes condiciones familiares, económicas y sociales, no es recomendable que se desarrolle en asilamiento, si no que se definan contenidos mínimos a trabajar, pero no como “Aprende en casa I y II”, que sigue la falsa idea de igualdad basada en un currículum único que debe enseñarse al mismo tiempo y de la misma manera a todos/as los/as alumnos/as del país. Esta situación varía mucho en América Latina, pero es urgente modificarla en México. Esto implica no solo la definición de una cultura común, sino también recuperar la función básica de la educación: la transmisión y producción de la cultura. La definición de lo que es cultura debe hacerse con base en los principios de justicia curricular, es decir, un currículo “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (Connell, 1997, p. 64).

En lo estructural:

8. Una modificación estructural de nuestras prácticas escolares y del saber escolar a partir de la justicia curricular, es romper con la lógica disciplinar. En un texto dedicado a la educación histórica esto suena contradictorio, pero no lo es en cuanto en este momento tenemos una estructura que funciona seccionada y por tanto, es lo que debe ser modificado. Además, considero que son justamente las humanidades quienes deben tomar la batuta curricular, pues como ha mostrado la historia educativa de los últimos cuarenta años, la lógica disciplinar y cognitiva basada en habilidades cognitivas y competencias no ha obtenido más que magros resultados. En esta lógica, no se trata de que se puntualice en el pensar histórico o en la conciencia histórica, sino en la estructura patriarcal, en la devastación ambiental, en la desigualdad de clase, en el racismo, en la ciencia, en la diversidad epistemológica y en lo estético. En otras palabras, es trabajar con la historia y las ciencias sociales para desarrollar lo que podemos llamar por ahora perspectivas educativas de género, ambiental, intercultural, corporal, de clase, política, matemática, científica, estética y digital. Estas perspectivas no son contenidos transversales o áreas de conocimiento, son contenidos de enseñanza alrededor de lo que se organiza el resto. Es enseñar, por ejemplo, a identificar todas las relaciones de género que están en nuestras prácticas culturales. Desde mi punto de vista, serán estas perspectivas las que nos ayuden a luchar contra la desigualdad y la violencia que asola nuestros países. Esto es mirar lo educativo de la educación.
9. Como último punto, el trabajo con el tiempo presente en la educación histórica debe también dar esperanza, debe dar elementos para soñar con un futuro posible. Una pedagogía de la emergencia y una enseñanza de la historia para la emergencia, es una pedagogía que abreva de su propia historia latinoamericana, de una pedagogía de la esperanza que pueda paliar en lo posible el dolor, el sufrimiento, producido por la fractura psíquica y vivencial de una generación que ha perdido de golpe a la escuela.

Bibliografía.

- Biesta, G. (2012). *Making sense of education fifteen contemporary educational theorists in their own words*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Biesta, G., Allan, J., y Edwards, R. (2014). *Making a Difference in Theory. The theory question in education and the education question in theory*. Nueva York: Routledge.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. España: Pomares Corredor.
- Damián, F. (2020). Aprende en Casa II alcanzará una cobertura televisiva del 98 por ciento: SEP. *Milenio*, 17 de agosto, <https://www.milenio.com/politica/aprende-casa-ii-cubertura-98-sep> (consultado el 17 de agosto).
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D.(comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE, 337-249.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Argentina, Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova Cardiel, H. *Educación y pandemia*. México, IISUE_UNAM, 115-121
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77.
- Plá, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En Plá, S. y Rodríguez, S. (coords.). *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / La Carreta Editores, 19 a 44.
- Plá, S. (2020). "La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza", En Casanova Cardiel, H. *Educación y pandemia*. México, IISUE-UNAM, 30-38.
- Plá, S. (en prensa). Apología por la escuela. *Perfiles Educativos*, 170.
- Plá, S. y Rodríguez, X. (2013). Tuiteros históricos: entre la vieja historia escolar y los nuevos usos públicos de la historia. *OPIS. Revista do Departamento de História e Ciências Sociais*, Goiás, Brasil, vol. 13, 1, 137-157.
- Ross, E. W. (2017). *Rethinking social studies: critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Rüsen, J. (2008). *History: narration - interpretation - orientation*. New York: Berghahn Books.
- Sánchez, E. (2020). México "no se rindió": Esteban Moctezuma sobre inicio de clases, México, *Excelsior*, 24 de agosto, <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-no-se-rindio-esteban-moctezuma-sobre-inicio-de-clases/1401651> (consultado 24 de agosto)
- Seixas, P.; Morton, T.; Colyer, J. y Fornazzari, S. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D.(comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPE, 243-251.

- Torres Santomé, J. (2009). *Justicia curricular*. Madrid: Morata
- Villoro, L. (2008). La mezquita azul. En *La significación del silencio y otros ensayos*. México: UAM, 82-124.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.